

Petillon, Hanns; Flor, Doris

Empirische Studien zum Modellversuch "Lern- und Spielschule"

Unterrichtswissenschaft 25 (1997) 4, S. 331-349



Quellenangabe/ Reference:

Petillon, Hanns; Flor, Doris: Empirische Studien zum Modellversuch "Lern- und Spielschule" - In: Unterrichtswissenschaft 25 (1997) 4, S. 331-349 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-78869 - DOI: 10.25656/01:7886

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-78869>

<https://doi.org/10.25656/01:7886>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
25. Jahrgang / 1997 / Heft 4

Thema:

Empirische Grundschulforschung

Verantwortlicher Herausgeber:
Wolfgang Einsiedler

- Wolfgang Einsiedler:
Empirische Grundschulforschung im deutschsprachigen Raum:
Trends und Defizite 291
- Heidrun Rosenfeld, Renate Valtin:
Zur Entwicklung schulbezogener Persönlichkeitsmerkmale
bei Kindern im Grundschulalter.
Erste Ergebnisse aus dem Projekt NOVARA 316
- Hanns Petillon, Doris Flor:
Empirische Studien zum Modellversuch „Lern- und Spielschule“ 331
- Gabriele Schöll:
Metakognitiv orientiertes Aufmerksamkeitstraining
in der Grundschule 350

Allgemeiner Teil

- Michael Henninger, Heinz Mandl, Michael Balk:
Untersuchung eines konstruktivistisch orientierten
Trainingsansatzes in der Weiterbildung 365

Buchbesprechungen 377

Berichte und Mitteilungen 383

Gutachter 1997 384

Hanns Petillon, Doris Flor

Empirische Studien zum Modellversuch „Lern- und Spielschule“

Empirical Studies on the Elementary Program
„Learning- and Playing-School“

In diesem Artikel wird über die Evaluation des BLK-Modellversuchs „Lern- und Spielschule“ berichtet, der in den Jahren 1992 bis 1996 wissenschaftlich begleitet wurde. An sechs Schulen in Rheinland-Pfalz wurde eine neue Konzeption für den Primarbereich entwickelt, die schul-, spiel- und sozialpädagogische sowie verschiedene reformpädagogische Ansätze vereint. Ziel des Modellversuchs ist die Schaffung einer Grundschule, die den Bedürfnissen der Kinder und einer in vielen Aspekten veränderten Erfahrungswelt der Kinder gerecht wird. Vor allem dem Spielen wird in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle zugeschrieben: Kinder sammeln den größten Teil ihrer Erkenntnisse bereits in der Zeit vor ihrer Einschulung auf dem Weg über das Spiel.

Die Evaluation ist als längsschnittliches Kontrollgruppendesign angelegt, in dem die Sichtweisen aller an dem Versuch beteiligten Personengruppen zum Tragen kommen. Die Perspektive der Kinder wird in den Mittelpunkt der Analyse gestellt. Hierfür wurden neue Wege beschritten, um eine kindgemäße, gegenstandsnahe Evaluation zu verwirklichen, die in allen Stadien des Vorhabens flexibel auf Entwicklungen innerhalb des Modellversuchs eingehen konnte. Im letzten Abschnitt des Beitrags werden einige der wichtigsten Ergebnisse referiert, wie sie aus der ersten Auswertungsphase hervorgehen.

The topic of this article is the pilot study „Lern- und Spielschule“ which was evaluated through the years 1992-1996. In six schools in Rheinland-Pfalz a new concept for primary education was developed, integrating approaches from school-, play- and social education as well as ideas resulting out of „Reformpädagogik“. The target of the project is the development of a primary school that fits to the children's experiences in a rapidly changing environment. The play, in particular, has got an important role: Already before starting school, children "learn" a lot just by playing.

The study is based upon a longitudinal (control-group-) design. The perspectives of all participating groups (i.e. children, teachers, kindergarten teachers and parents) are regarded as substantial, first and foremost the children's perspective. To achieve the best "fit" for both children and subject of investigation new survey methods were created. Thus it was possible to respond to all changes that occurred in the run and development of the project itself.

In the last section of this paper some of the most interesting results are presented.

Seit dem Schuljahr 1992/93 wurde an sechs Grundschulen in Rheinland-Pfalz das pädagogische Konzept der „Lern- und Spielschule“ erprobt und einer systematischen Evaluation unterzogen. Ausgangspunkt dieses Konzepts sind neben lernpsychologischen, pädagogisch-anthropologischen und didaktischen Grundlagen sozialisationstheoretische Befunde, die auf tiefgreifende Veränderungen in den Lebensbedingungen der Kinder verweisen. Für eine zeitgemäße Grundschule ergibt sich dementsprechend die Notwendigkeit, in ihrer pädagogischen Konzeption, ihren Lerninhalten, ihrer Organisation und ihren Vermittlungsverfahren auch die Lebenssituation der Kinder angemessen zu berücksichtigen.

Der folgende Beitrag enthält drei inhaltliche Schwerpunkte:

- Darstellung des *Gegenstandes der Evaluation*: das Konzept der „Lern- und Spielschule“.
- Beschreibung der *Methode der Evaluation* unter besonderer Berücksichtigung kindgerechter Untersuchungsverfahren.
- Nennung einiger *Ergebnisse der Evaluation*, wie sie zum gegenwärtigen Zeitpunkt vorliegen.

1. Konzept des Modellversuchs

1.1 Zielsetzungen

Die zentralen *Zielsetzungen* des Versuchs lassen sich (auch im Sinne einer reformpädagogischen Weiterentwicklung) wie folgt zusammenfassen:

- Entwicklung eines pädagogischen Konzepts, das in konsequenter Weise die Integration spiel-, sozial- und schulpädagogischer Ansätze anstrebt.
- Erprobung des Spiels als Möglichkeit des Erwerbs umfassender Kompetenzen (Selbstständigkeit, Kreativität, Sozialkompetenz).
- Umsetzung und Erprobung kindgerechter didaktischer und methodischer Wege: z.B. Öffnung der Schule zum jeweiligen Lernumfeld, inhaltliche und methodische Öffnung des Unterrichts.
- Orientierung des Schulalltags an den Lernrhythmen der Kinder; Gestaltung kindgerechter Formen der zeitlichen Ausformung des Schulalltags.
- Verbesserung und Erleichterung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule.
- Zusammenarbeit von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften im Rahmen gemeinsamer Unterrichtsvorhaben und klassenübergreifender Projekte; Erarbeitung eines schulspezifischen Profils.
- Kindgerechte Förderung und angemessene Formen der Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung. Verbesserung von Prozessen pädagogischer Diagnostik.

1.2 Zur Konzeption im einzelnen

Bedeutung des Spiels: Im folgenden kann nicht auf den theoretischen Kontext spielpädagogischer Konzepte (vgl. hierzu Einsiedler, 1994) eingegangen werden; eher stichwortartig werden an dieser Stelle einige Thesen genannt, die für die Förderung des Spiels in der Schule sprechen:

- Kinder erschließen sich bereits in der frühen Kindheit selbständig ihre Welt auf spielerische Weise und sind dabei sehr erfolgreich. Dies betrifft u.a. die Entwicklung der Feinmotorik und Sprache, den Erwerb sozialer Rollen und die zentrale Grunderfahrung, „etwas selbst zu können“. Die Grundschule sollte diese erfolgreichen spielspezifischen Lernmöglichkeiten in den schulischen Alltag integrieren.
- Das Spiel fördert einen gleitenden Übergang (Kontinuität) vom Kindergarten in die Grundschule. Schule sollte in den ersten Schuljahren auch an die Spielerfahrungen im Kindergarten anknüpfen.
- Spiele vermitteln die Erfahrung konzentrierten Handelns und verweilen den Tuns. Spezifische Spiele fördern die Bereitschaft, sich in eine Sache zu vertiefen, in vielen Fällen mehr als die üblichen schulischen Aktivitäten.
- Das notwendige Üben und Vertiefen kann durch Spiele wesentlich motivierender gestaltet werden als durch die methodisch oft unreflektierten, sich wiederholenden Arbeitsgänge. Dabei sind die Möglichkeiten zur Differenzierung, Selbstkontrolle und die Berücksichtigung des individuellen Arbeitstempos besonders zu beachten.
- Bestimmte Spiele bieten den Freiraum, neue Wege auszuprobieren und mit originellen Lösungen zu experimentieren. Die Fähigkeit des spielerischen, kreativen Experimentierens ist ein Gewinn für alle Lernbereiche (z.B. Sprachunterricht, Kunst, Sachunterricht).
- Bestimmte Spiele (vor allem Rollenspiele) eröffnen Wege zum entspannteren Umgang mit emotionalen Problemen (z.B. Angst) und sozialen Konflikten.
- Interaktionsspiele tragen dazu bei, daß miteinander und voneinander handlungsbezogen gelernt werden kann. Kennenlernspiele zum Schulanfang, Vertrauensspiele, Kooperations- und Kommunikationsspiel fördern das Zusammenleben in der Schülergruppe.
- Viele Spiele bieten gute Bewegungsanreize und helfen, Anspannungen abzubauen und den „Sitzunterricht“ aufzulösen.
- Viele Kinder spielen außerhalb der Schule wenig und einseitig und können sich den Wert des Spielens nicht mehr selbst erschließen.
- Mit dem „ernsthaften“ Spielen wächst die Einsicht, daß Zwang und äußere Anreize nicht notwendig sind, um Lust auf Mitmachen und Bereitschaft zu engagiertem Handeln zu entwickeln.

Im Rahmen der Dokumentation des Modellversuchs wurden alle Spiele, die in den einzelnen Klassen erprobt wurden, zu einer umfangreichen Spielesammlung zusammengetragen und systematisch geordnet (vgl. Petillon, 1997).

Rhythmisierung: Anstelle des 45-Minutentakts tritt ein rhythmischer Wechsel von Arbeit und Spiel, Konzentration und Entspannung, Einzelaktivität und Zusammenarbeit. Nicht die Pausenklingel entscheidet, sondern die Verfassung der Kinder und die „pädagogische Logik“ der jeweiligen Situation. Im Sinne regelmäßiger Wiederkehr entwickeln sich *Rituale*, die den Kindern Überschaubarkeit und Berechenbarkeit zeitlicher Abläufe vermitteln. Kinder planen und gestalten einzelne Arbeits- und Spielphasen und lernen dabei den selbständigen Umgang mit der Zeit (vgl. auch Bundesgrundschulkonferenz, 1996).

Öffnung der Schule: Schulisches Lernen und außerschulische Erfahrungen sollen in der Lern- und Spielschule noch stärker aufeinander bezogen werden.

Öffnung des Unterrichts: Mit diesem Konzept verbindet sich eine Vielzahl von organisatorisch-methodischen und inhaltlichen Aspekten eines schülergerechten Unterrichts. Als Qualitätskriterien eines offenen Unterrichts können u.a. folgende Stichworte genannt werden (vgl. auch Wallrabenstein, 1993; Hopf, 1992; Faust-Siehl u.a., 1996):

- Methodenvielfalt: Nach Kriterien der Kindgemäßheit und Sachangemessenheit finden unterschiedliche Unterrichtsmethoden ihre Anwendung: z.B. Wochenplanarbeit, Lernzirkel.
- Freiräume: Es existieren Freiräume zum vertiefenden, verweilenden, spielerischen und selbständigen Lernen.
- Selbständigkeit: Kinder haben eine aktive Rolle bei der Steuerung ihres Lernens.
- Umgangsformen: Regeln, die von allen akzeptiert und eingehalten werden können, werden entwickelt. Konflikte werden ernstgenommen und bearbeitet. Interesse an anderen, Zuhören und Empathie sollten gefördert werden.
- Umgang mit der Zeit: Die Kinder sollen erfahren können, daß im Verweilen eine Möglichkeit intensiven Lernens und Erlebens liegt („Entschleunigung“). Das Sich-Zeit-Nehmen, das Innehalten sollte toleriert und gefördert werden („Langsamkeitstoleranz“).
- Methodenkompetenz: Eine besondere Bedeutung hat der Erwerb von Arbeitstechniken, die später eine selbständige Erarbeitung anderer Wissensbereiche ermöglichen (Ziel: das Lernen lernen).

Rahmenbedingungen

Pädagogische Fachkraft: Eine Erzieherin oder Sozialpädagogin gestaltet und verantwortet zusammen mit den Lehrer(inne)n die pädagogische Arbeit. Sie verstärkt die Erziehungsarbeit, fördert und organisiert die Teamarbeit und bezieht pädagogische Ansätze (z.B. Spiel, Arbeit im Kreis) aus der Vorschulerziehung in das Konzept der Lern- und Spielschulen ein.

Volle Halbtagschule: Die Kinder gehen 25 Zeitstunden pro Woche in die Schule; im Vergleich dazu erhalten Kinder in der Regelschule im ersten Schuljahr nur 15 Zeitstunden. Durch die erweiterte Unterrichtszeit ergeben sich vermehrt Gelegenheiten, um u.a. den Interessen der Kinder mehr Raum zu geben und das Spielen zu fördern.

Zusätzliche Verfügungsstunden: Jede Schule erhält in Höhe einer halben Lehrerstelle zusätzliche Verfügungsstunden, um ein schulspezifisches Profil zu entwickeln und in schulinternen Arbeitskreisen gemeinsame Projekte zu erarbeiten.

2. Evaluation des Modellversuchs

2.1 Evaluationskonzept

Zu den Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung gehörte neben der *Dokumentation* der pädagogischen Arbeit in den einzelnen Schulen vor allem die *Evaluation*, d.h. die empirische Analyse im Hinblick auf die zentralen Zielsetzungen des Versuchs.

Nach dem „CIPP-Modell“ von Stufflebeam (1972) lassen sich folgende „Evaluationsfelder“ unterscheiden:

- Kontext- und Zielevaluation (Context)
- Inputevaluation (Intput)
- Prozeß- bzw. Verlaufsevaluation (Process, formative Evaluation)
- Produktevaluation (Product, summative Evaluation)

Die Aufgaben der Wissenschaftlichen Begleitung (WB) sind weder der rein formativen noch der summativen Evaluation zuzuordnen. Sie finden vielmehr zwischen diesen beiden Polen ihren Platz; zum einen soll das „Endprodukt“, nämlich die „Lern- und Spielschule“ (in ihrer anhand der Zielvorgaben umgesetzten Form), bewertet werden, zum anderen sind Entwicklungsprozesse für die Bewertung des Modellversuchs von besonderer Bedeutung. Die Dynamik der Ausformung des gesamten Projekts forderte über die Distanz von vier Untersuchungsjahren das Abstecken von Etappenzielen, an denen jeweils eingeschlagene Wege der WB überdacht und gegebenenfalls verändert und dem Gegenstand neu angepaßt werden mußten. Die Zwischenergebnisse der WB bildeten damit ihrerseits wiederum eine

Einflußgröße, die in den weiteren Verlauf des Modellversuchs hineinwirkte. Dementsprechend hatten sich auch die Methoden und Inhalte der wissenschaftlichen Begleitung flexibel auf neue Gegebenheiten einzustellen.

Generell ist die Gruppe der WB getrennt zu sehen von der sogenannten „Konzeptgruppe“, die für die Gestaltung und Weiterentwicklung des Konzepts des Modellversuchs verantwortlich war. Damit war die Bedingung der „äußeren Evaluation“ (personelle Trennung zwischen Intervention und Evaluation) erfüllt.

Mehrperspektivität: Das breite Feld an beteiligten Personen (Kinder, Eltern, Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte, Schulleitungen und Interventionsgruppen der Fortbildung, des schulpsychologischen Dienstes und des Pädagogischen Zentrums) legte ein mehrperspektivisches Vorgehen nahe. Unter „Perspektive“ verstehen wir die Art und Weise, wie die verschiedenen in den Modellversuch eingebundenen Personen

- dem Modellversuch gegenüberstehen (Einstellungen, Akzeptanz),
- bestimmte Sachverhalte wahrnehmen,
- diese Sachverhalte auch i.S. von Berufs- und Schüleridentität verarbeiten und in entsprechendes Handeln umsetzen.

Perspektive des Kindes: Der Anspruch des Modellversuchs, eine kindgerechte Schule zu gestalten, legt es nahe, die Perspektive der Kinder in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken.

Wie nehmen die Kinder Schule (Lern- und Spielschule) wahr, wie gehen sie mit den konzeptionellen Bedingungen um und verarbeiten diese, welche Handlungsweisen treten bei den Kindern auf, welche Einstellungen haben die Kinder gegenüber der Schule und den Lehrkräften; oder konkreter: Wie gehen die Kinder mit dem Spielangebot um? Paßt aus Sicht der Kinder Spielen zur „Schülerrolle“? Wie erleben die Kinder den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule? Welche Probleme sehen die Kinder im Umgang mit Gleichaltrigen oder dem Lehrpersonal? Wie kommen sie mit offenen Unterrichtsformen und dem Verbalzeugnis zurecht? Dies sind nur einige der Fragen, die im Lauf der Evaluation beantwortet werden sollten.

In Abbildung 1 ist die Verknüpfung von unterschiedlichen Perspektiven mit inhaltlichen Schwerpunktsetzungen des Modellversuchs dargestellt.

Abbildung 1: Perspektiven und Inhaltsbereiche der Evaluation

Perspektiven	Inhaltsbereiche			
	1 spielpädagogisches Arbeitsfeld	2 schulpädagogisches Arbeitsfeld	3 sozialpädagogisches Arbeitsfeld	4 „Identität“
A Kind	Spielpräferenzen Spielhandeln Nutzung der räumlichen Angebote soziale Beziehungen Akzeptanz	Präferenzen für spezifische Inhalte und Methoden Umgang mit Rhythmisierung und Flexibilisierung Akzeptanz	Schülerprobleme zu A1 und A2 Umgang mit Förderkonzepten Erwerb sozialer Kompetenz Integration Akzeptanz	Selbstkonzept: Schülerrolle Probleme Wünsche
B Lehrer(in)	eigene Einstellung zum Spiel Erfahrungen mit dem Einsatz von Spielen Akzeptanz	Auswahl von Inhalten und Methoden; Erfahrungen Erfahrungen mit Rhythmisierung Akzeptanz	Entwicklung von Förderkonzepten Erfahrungen mit Förderkonzepten Erfahrungen mit Integration Akzeptanz	Berufskonzept „Berufsidentität“ Retrospektive und Antizipation Probleme Wünsche
C Pädagog. Fachkraft	eigene Einstellung zum Spiel Erfahrungen mit dem Einsatz von Spielen Akzeptanz	Auswahl von Inhalten und Methoden; Erfahrungen Erfahrungen mit Rhythmisierung Akzeptanz	Verwendung sozialpädagogischer Konzepte Erfahrungen Akzeptanz	Berufskonzept, „Berufsidentität“: als Päd. Fachkraft Retrospektive und Antizipation Probleme, Wünsche
D Eltern	Erfahrungen im Rahmen der Elternarbeit, Einbeziehung in das „Schulleben“ Erfahrungen aus den Berichten der Kinder Akzeptanz			
E Interventionsgruppen	Entwicklung von Konzepten für die Fort- und Weiterbildung; Methoden und Inhalte Entwicklung eines „Stützsystems“ Akzeptanz der Fortbildungen: Zentral, regional und schulintern			Effektivitätseinschätzung (z.B. Praxistransfer) Supervision
F Sach- und Gegenstands- perspektive	Gestaltung von Klassenräumen Spiele und Spielmaterialien Nutzung (quantitativ, qualitativ)	Gestaltung von Klassenräumen Wochenpläne/Tagespläne „Verlaufspläne“ Lernmaterialien	Förderkonzepte sozialpädagogische Konzepte diagnostische Verfahren	

In der Kopfzeile von Abb. 1 sind die verschiedenen Inhaltsbereiche (von 1-4), die unter den jeweiligen „Perspektiven“ (in der Randzeile) zu untersuchen waren, dargestellt. In der „Zelle“ A 1 befinden sich beispielsweise diejenigen Teilaspekte des Konzepts, in denen die Perspektive der Kinder in Beziehung zum spielpädagogischen Arbeitsfeld betrachtet wurden. Hierunter fallen Fragestellungen wie: Welche Spielpräferenzen bilden sich bei den Kindern heraus, wie handeln die Kinder im Spiel, und in welcher Hinsicht hat das Spiel Auswirkungen auf den Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen? Nicht zuletzt interessiert die Frage, wie das Spielen in der Schule von den Kindern angenommen und beurteilt wird (Akzeptanz).

Längsschnittuntersuchung: Der Modellversuch wurde über die Distanz von vier Schuljahren wissenschaftlich begleitet, beginnend mit dem Schuljahr 1992/93 bis zum Ende des Schuljahres 1995/96. Am Beginn der Untersuchungsperiode stand eine Bestandsaufnahme im Sinne einer Analyse der Stichprobe, auf die wir uns in den nachfolgenden vier Jahren zu beziehen hatten. Des weiteren wurden schulische Strukturdaten ermittelt, um die Schulen bezüglich ihrer sozioökologischen Charakteristik beschreiben zu können.

Stichprobe: Wissenschaftlich begleitet wird die erste „Kohorte“ der Lern- und Spielschule (**LuSp**), d.h. diejenigen Kinder, die im Schuljahr 1992/93 eingeschult wurden, bis zum Schluß ihrer Grundschulzeit im Jahr 1996 (N = 329 Kinder in 15 Klassen). Im Jahr 1994 wurde das Design durch das Hinzunehmen einer Kontrollgruppe (**KG**) erweitert: Sie besteht aus sieben Klassen (N=157) an sechs verschiedenen Schulstandorten, die nach dem Kriterium

um größtmöglicher Ähnlichkeit mit den Lern- und Spielschulen in Bezug auf Einzugsgebiet, strukturelle und pädagogisch-didaktische Gestaltung ausgewählt wurden. Dies heißt auch, daß die Kontrollschulen eher moderne Grundschulen sind, die ebenfalls Formen des offenen Unterrichts praktizieren. Der Unterschied zur Modellgruppe besteht darin, daß in der Kontrollgruppe das spezifische „treatment“ fehlt. Differenzen zwischen den beiden Gruppen können dann auf das jeweilige „treatment“ (in diesem Fall die Rahmenbedingungen und die pädagogische Konzeption der Lern- und Spielschule) zurückgeführt werden.

Eine katamnestische Studie ist geplant; sie soll der Frage nachgehen, wie die Kinder aus der Lern- und Spielschule in den weiterführenden Schulen zu-recht kommen. Vorliegende Überlegungen zur Kontinuität des Übergangs vom Primar- zum Sekundarbereich (vgl. Portmann, 1989) bleiben weitgehend spekulativ, da ihnen bisher die empirisch Fundierung fehlt.

2.2 Untersuchungsmethoden

Trotz einer Vielzahl von Modellversuchen existieren im Primarbereich nur sehr wenige systematische Evaluationen (vgl. Roßbach, 1996); in den meisten Fällen hat man sich auf hoffnungsgetragene, eher subjektiv geprägte, teilweise nur an Schreibtischen entstandene Einschätzungen verlassen. Dem-entsprechend gibt es auch nur wenige Hinweise für das methodische Vorgehen, so daß wir in vielen Fällen Neuland betreten mußten.

Eine jährliche schriftliche *Befragung der Eltern* war so aufgebaut, daß neben einem Schwerpunktbereich (z.B. „Einstellung der Eltern zum Spielen in der Schule“: qualitative und quantitative Aspekte), der in nahezu unveränderter Form über alle vier Zeitpunkte eingesetzt wurde, ein „aktueller“ Bereich berücksichtigt wurde, der klassenstufenspezifische Fragen aufgriff (z.B. Hausaufgabenproblematik, Übergang in weiterführende Schulen). So ergänzten sich längsschnittliche Informationen und solche, die punktuell das Meinungsbild der Eltern dem Modellversuch gegenüber widerspiegeln. Die Ergebnisse der Elternbefragung sind im Hinblick auf „soziale Erwünschtheit“ mit entsprechender Vorsicht zu interpretieren; allerdings ergeben sich aus den offenen Kommentaren deutliche Hinweise, daß sich die Mehrzahl der Eltern kritisch und selbstbewußt mit der LuSp auseinandersetzte.

Die *Befragung der Lehrkräfte und der pädagogischen Fachkräfte* erfolgte durch ein Interview mit Leitfragen.



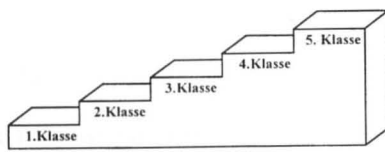

Kontinuierlich über die gesamte Versuchsdauer laufende Vorhaben erfolgten über die Sammlung von *Wochenplanungen* der Lehrkräfte und *Fotodokumentationen* zur Entwicklung der Klassenräume. Einige Lehrer(innen) führten ein „*pädagogisches Tagebuch*“

Ein weiterer Aspekt der kontinuierlichen Untersuchung war die Durchführung von *Beobachtungswochen*. Das unterrichtliche Geschehen in den Mo-

dellklassen sollte dabei bezüglich der Umsetzung und Ausformung der konzeptionellen Rahmenbedingungen (Rhythmisierung, Flexibilisierung, offene Unterrichtsmethoden, Arbeiten und Spielen, Integration, Teamteaching usw.) analysiert werden.

Einen bedeutsamen Schwerpunkt der Evaluation bildeten die jährlichen *Interviews mit den Kindern*. Auch hier konnten wir nicht auf vorliegende Untersuchungsinstrumentarien zurückgreifen. In den ersten beiden Jahren des Modellversuchs wurde viel Zeit in die Erstellung von Materialien investiert, die als Hilfsmittel bei der mündlichen Befragung dienen sollten. Fast jeder Themenschwerpunkt des im ersten Jahr elf Fragen umfassenden Interviews war durch ein Objekt oder durch ein Schlüsselbild repräsentiert, das für die Kinder den Zugang zur Frage eröffnete (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Beispiele für „Schlüsselbilder“ (Kinderinterviews)

 <p>Die Kinder erklären dem kleinen Prinzen, der von einem fernen Planeten kommt, ihre Schule kleiner Prinz</p>	 <p>Die Kinder haben für die Gestaltung ihrer Schule drei Wünsche frei Veränderungswünsche</p>
 <p>Die Kinder beschreiben auf einzelnen Stufen (retrospektiv, antizipierend) ihren Entwicklungsstand in unterschiedlichen Bereichen (kognitiv, sozial, emotional). Treppe („Bilanz“)</p>	 <p>Die Kinder benennen auf dieser Skala ihren gegenwärtigen Entwicklungsstand (wie gut ich schon....kann) Elefantenskala</p>

Besonders wichtig für die Gestaltung eines kindgerechten Interviews war die gründliche Schulung der Interviewer im Umgang mit den Kindern, als „gleichberechtigte Interviewpartner und Spezialisten für alles, was mit Schu-

le zu tun hat“. Alle Interviews wurden auf Kassette aufgenommen. Die Auswertung der Befragungen erfolgte über ein differenziertes Kategoriensystem, in das die Kinderantworten einzuordnen waren. Dieses Kategoriensystem basiert auf Transkripten, die von den Bandaufzeichnungen gemacht wurden (Mayring; 1983, Herkner, 1974). In den späteren Jahren konnte an bestimmten Stellen der Interviews bereits mit „Ankreuzformaten“ gearbeitet werden. Im letzten Untersuchungsjahr bildete die Retrospektive auf die zurückliegenden Erfahrungen den Fokus des Interviews.

In jedem Schuljahr wurde im Anschluß an die Kinderinterviews eine *soziometrische Untersuchung* in allen Lern- und Spielschulklassen durchgeführt. Dabei wurde auf bewährte kindgerechte Befragungstechniken (Petillon, 1993) zurückgegriffen.

Im zweiten und im vierten Schuljahr wurde der *Schulleistungstest* AST 2 (Rieder, 1991) bzw. AST 4 (Fippinger, 1992) als standardisiertes Verfahren zur Diagnose der Schulleistung eingesetzt. Darüber hinaus wurden weitere Informationen zur Entwicklung der Kinder (wie z.B. die Verbalzeugnisse) in halbjährlichen Abständen eingeholt.

Für eine gründliche „Bilanzierung“ im vierten Schuljahr erschien eine Ergänzung durch ein über punktuelle Untersuchungen hinausgehendes Verfahren notwendig. Ein solches Verfahren sollte den Kindern Gelegenheit geben, über einen längeren Zeitraum, in umfassender Weise und in einer dem Schulalltag angepaßten Form, ihre persönlichen Fähigkeiten in einem breiteren Spektrum zu entfalten. Hierfür erschien uns ein *Planspiel* (Geilhardt & Mühlbradt, 1995; Lehmann, 1977) besonders geeignet, das inhaltlich auf Kinder der 4. Klasse zugeschnitten und als ganzheitliche Methode im Sinne einer „Mitmachgeschichte“ angelegt war. Das Planspiel wurde so gestaltet, daß bei den Kindern u.a. folgende Kompetenzbereiche angesprochen wurden:

- Anwendung von Lern- und Arbeitstechniken,
- Problemlösestrategien,
- Kooperation/Teamfähigkeit,
- Selbständigkeit und
- Kreativität.

Aus diesen Überlegungen entstand das „Inselspiel“, das im folgenden in aller Kürze vorgestellt wird.

Die Kinder werden in Form einer Phantasiereise auf eine einsame Insel gebracht. Sie erfahren, daß sie sich auf einen längeren Aufenthalt einstellen müssen. Erzählt wird diese Geschichte von der „weisen Frau“, (Moderatorin), die die Kinder zwei Tage begleitet. Den Kindern stellen sich nun die verschiedensten Aufgaben: lebensnotwendige Dinge sind zu bergen; die Insel ist für die Kinder unbekannt, und es gibt viel zu entdecken, was für den Aufenthalt notwendig ist; im Tagebuch eines Schiffbrüchigen finden sich wichtige Hinweise, die im Verlauf des Spieles noch von Bedeutung sein werden.

Nachdem alles erkundet ist, geht es darum, sich auf der Insel einzurichten. Der Bau einer Hütte, ein Signalfeuer, das Abfassen und Losschicken einer Flaschenpost, eine Sicherung gegen gefräßige Heuschrecken und auch der Bau einer Falle für das Inselftier Känguborst stehen an. Am Ende des ersten Tages tragen die Kinder die bisherigen Geschehnisse in ihr Logbuch ein.

Am zweiten Tag erfüllen die Kinder weitere Aufgaben, bei denen vor allem ihre Kreativität und Problemlösefähigkeit gefordert wird. Später finden sie am Strand eine Schatzkiste mit Utensilien, die man braucht, um ein Inselfest zu feiern. Es bilden sich Teilgruppen, die ein Festessen vorbereiten, für Inselfmusik Instrumente entwickeln, sich Inselfspiele und Tänze ausdenken.

Schließlich nähert sich ein Schiff. Eine Flaschenpost hatte Erfolg. Ein Reporter möchte die Geschichte der Kinder als Reportage in die Zeitung bringen und interviewt sie zu ihren Erfahrungen und Erlebnissen.

Während des Spiels wurden die Kinder systematisch beobachtet, es wurden Fragebogen eingesetzt und Prozesse der Aufgabenlösung analysiert.

3. Ergebnisse der Evaluation

Im folgenden berichten wir aus der Anfangsphase der Auswertung und beschränken uns dementsprechend auf eher deskriptive Ergebnisse. Aus der Vielzahl der Befunde können im Rahmen dieses Beitrags nur wenige herausgegriffen und größtenteils ohne methodischen Kontext und statistische Hinweise dargestellt werden. Folgende Themenbereiche wurden ausgewählt:

- Leistung (in den klassischen Lernbereichen),
- Kreativität,
- Soziales Lernen,
- Selbständigkeit und
- Spielen.

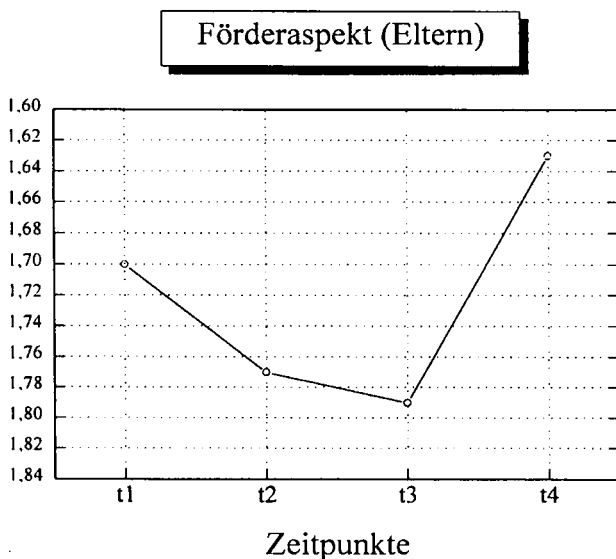
Bei der Auswertung wurde die hohe *Fluktuationsrate* im Verlauf von vier Grundschuljahren besonders deutlich. Es zeigte sich, daß von 329 Schulanfängern noch etwa 200 bis zum vierten Schuljahr zusammenblieben. Fast 40% der Kinder verließen ihre Klasse, etwa der gleiche Anteil kam neu hinzu. Im Durchschnitt wechselten in einer Klasse mit 25 Kindern 10 in andere Gruppen. Das bedeutete für die betroffenen Kinder, sich auf neue Mitschüler einzustellen, neue Freunde zu finden und von alten Abschied zu nehmen, sich mit einer neuen Lehrerin und in vielen Fällen mit neuen Lehrmethoden zurechtzufinden. Es sollte nicht vergessen werden, daß auch dies eine hohe Integrationsleistung von den Grundschulen erfordert.

3.1 Leistung

Zum Ende des zweiten und vierten Schuljahrs wurde der Allgemeine Schulleistungstest (AST 2 bzw. 4) durchgeführt. Dabei fanden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen der LuSp und der Kontrollgruppe (KG). Es ist zu berücksichtigen, daß ein solcher Test nur sehr begrenzte Aussagen zur schulischen Leistungsfähigkeit machen kann. Erst durch die Hinzunahme weiterer Befunde aus anderen Perspektiven erhalten wir verlässlichere Informationen. Beispielsweise wurden aus der Sicht der Eltern den Kindern der LuSp für alle klassischen Lernbereiche (Deutsch, Mathematik und Sachunterricht) große Lernfortschritte bescheinigt.

Auch die beteiligten Lehrer(innen) bestätigten den Kindern der LuSp, deren Leistungsentwicklung sie über vier Jahre beobachten konnten, große Lernfortschritte in den klassischen Fächern. Besonders günstige Leistungsentwicklungen zeigten sich bei Kindern, die im ersten Schuljahr zu den leistungsschwächsten gehörten. Offensichtlich haben hier intensive Fördermaßnahmen zu entsprechenden Erfolgen geführt. Dies bestätigte sich auch in den Aussagen der Eltern, die den Aspekt der Förderung besonders wertschätzten (vgl. Abb. 3).

Abbildung 3: Bewertung der Lern- und Spielschule durch die Eltern
(Bereich: Förderung der Kinder über vier Zeitpunkte (t1 = 1. Schuljahr bis t4 = 4. Schuljahr))



Wie die Graphik zeigt, liegt die Bewertung der Förderleistungen in allen vier Schuljahren zwischen 1 und 2; die Eltern konnten ihre Wertschätzung auf einer Skala von 1 (höchste Zustimmung) bis 4 benennen. Besonders wichtig er-

scheint hier, daß die günstigste Einschätzung für die Förderung der Kinder im vierten Schuljahr als eine Art Bilanz für die gesamte Grundschulzeit erfolgt.

Fragt man die Kinder selbst, so fällt auf daß die Kinder aus der LuSp ihre eigene Leistungsentwicklung in den vier Jahren günstiger einschätzen als Kinder der KG.

Die Übergangsquoten der LuSp entsprechen weitgehend denen des Landes Rheinland-Pfalz. Lediglich beim Gymnasium ergaben sich höhere Quoten in der LuSp. Etwa 70 % der Eltern waren bei einer Befragung im dritten Schuljahr der Meinung, daß die LuSp gut auf weiterführende Schulen vorbereitet.

Fragt man die Kinder selbst, was für weiterführende Schulen wichtig ist, so ergeben sich deutliche Unterschiede zwischen LuSp und KG: Kinder aus den Kontrollgruppen rücken das schulische Wissen in den Vordergrund, LuSp-Kinder schätzen dieses auch hoch ein, betonen darüber hinaus aber auch ihre Methodenkompetenz (Lernstrategien) und die erworbene Selbstständigkeit.

Die Mehrzahl der Eltern wünscht sich ab dem dritten Schuljahr Verbal- und Ziffernzeugnisse. Sie begründen dies vor allem mit der größeren Informationsbreite. Wir haben die LuSp-Eltern gefragt, wie sicher sie bei der Leistungseinschätzung ihrer Kinder sind. Es ist zu erkennen, daß die Sicherheit bis zum vierten Schuljahr deutlich zunimmt. 90% der Eltern fühlen sich am Ende der Grundschulzeit sehr sicher. Offensichtlich ist dies zum Teil auf die Verbalzeugnisse zurückzuführen; einen wichtigen Beitrag leistet dabei auch die informative Elternarbeit, die von 86% der befragten LuSp-Eltern mit gut oder sehr gut eingeschätzt wird.

Es zeigt sich weiterhin, daß sich die Kinder der LuSp bei der Selbsteinschätzung häufiger Aussagen des Verbalzeugnisses zu eigen machen, d.h. weniger den Vergleich mit anderen, sondern eher die Individualnorm (eigener Lernfortschritt) und die Sachnorm (Wert der Leistung an der Aufgabe gemessen) zur Selbsteinschätzung heranziehen.

3.2 Spielen in der Grundschule

Im Rahmen der Dokumentation wurden alle Spiele, die in den Lern- und Spielschulen erprobt wurden, zusammengetragen (vgl. Petillon, 1997). In einer Systematik lassen sich diese Spiele wie folgt darstellen (vgl. Abb.4):

Abbildung 4: Kategorien für die im Modellversuch erprobten Spiele

1 Spiele zum Sozialen Lernen <ul style="list-style-type: none"> • A Kennenlernspiele • B Kooperation und Vertrauen
2 Rollenspiele <ul style="list-style-type: none"> • A Gelenktes Rollenspiel • B Pantomime • C Geschichten mit Bewegung • D Szenische Spiele • E Theater spielen • F Figurenspiele
3 Phantasie und Stille <ul style="list-style-type: none"> • A Rätselphantasien • B Kurzphantasien • C Erlebnisphantasien
4 Mit allen Sinnen lernen <ul style="list-style-type: none"> • A Tastspele • B Hörspiele • C Sehspele • D Riech- und Schmeckspiele
5 Bewegte Spiele <ul style="list-style-type: none"> • A Pausenspiele • B Spiele im Sportunterricht • C Rhythmisch-musikalische Spiele
6 Konzentration und Aufmerksamkeit <ul style="list-style-type: none"> • A Reaktionsspiele • B Geschicklichkeitsspiele • C Bewegungsspiele • D Gedächtnisspiele • E Genaues Hinsehen • F Genaues Hinhören
7 Üben, anwenden, vertiefen <ul style="list-style-type: none"> • A Sprachunterricht • B Mathematik • C Sachunterricht

Es ist darauf zu verweisen, daß die genannten Spiele nur einen Ausschnitt aus dem gesamten Spielgeschehen in den Lern- und Spielschulen darstellen. Das Spielen in seiner ursprünglichsten und umfassendsten Form entfaltete sich in vielen Fällen auf natürliche Art und Weise, indem die Kinder bestimmte Situationen spielerisch aufgriffen und weiterentwickelten.

Wie zeigte sich das Spielen aus der Perspektive der Kinder? Zum Schulanfang sind es zunächst die klassischen Bereiche Lesen, Schreiben, Rechnen, die die Kinder am liebsten machen. Erst an zweiter Stelle findet sich das Spielen, wobei besonders die Lern- und Bewegungsspiele präferiert werden. Vergleicht man die Einschätzung des Spielens im Verlauf der Grundschulzeit, so ergeben sich Unterschiede zwischen der LuSp und KG. Die LuSp-Kinder betrachten das Spiel differenzierter und erkennen Zusammenhänge zwischen Spielen und Lernen. Kinder aus der KG sehen das Spielen weitgehend unter dem Aspekt des Erholens und der Belohnung, wenn nach einer Arbeitsphase noch Zeit zum Spielen bleibt. In der Selbsteinschätzung schreiben sich Kinder aus der LuSp deutlich höhere Spielkompetenzen zu als die anderen. Dieses Ergebnis wird durch die Beobachtungen der Lehrerinnen bestätigt, die

den Lern- und Spielschulkinder eine höhere Kompetenz im Spielen zuerkennen als die Lehrerinnen in der KG.

Die Eltern der LuSp bewerten über die gesamte Grundschulzeit das Spiel als bedeutsam für die Entwicklung ihrer Kinder. Besonders bemerkenswert ist die Tatsache, daß das *Spiel am Ende der Grundschulzeit* den höchsten Anerkennungswert erhält. Präferiert werden von den Eltern Spiele, die das Üben, Vertiefen und Anwenden betreffen sowie die Interaktionsspiele.

3.3 Kreativität

Kreativität, immer häufiger im Bereich der Schlüsselqualifikationen genannt, wird als vernachlässigte Dimension der Schulen betrachtet (Faust-Siehl u.a., 1996). Die Fähigkeiten, eine Vielzahl von Ideen zu entwickeln, vertraute Pfade zu verlassen, ungewöhnliche Lösungswege zu finden und konsequent weiterzugehen, können vereinfachend als Teilaspekte von Kreativität gesehen werden (Ulmann, 1973; Hemmer-Junk, 1995). In unserem Inselfspiel hatten die Kinder Gelegenheit, bestimmte Situationen kreativ zu lösen. Auf der Grundlage des „Torrance Test of Creative Thinking“ (Torrance, 1974) ergaben sich für die LuSp partiell höhere Werte in allen drei Dimensionen: Flüssigkeit, Flexibilität und Originalität. Eine erste Durchsicht der Beobachtungsergebnisse zeigt, daß die Lern- und Spielschulkinder der Tendenz nach mehr Ideen entwickelten, häufiger vertraute Kategorien verließen und sich origineller äußerten. Für LuSp und KG konnte festgestellt werden, daß die Mädchen den Jungen in allen Bereichen überlegen waren. Bei der Selbsteinschätzung der eigenen Phantasie erreichten LuSp-Kinder höhere Werte. Insgesamt zeigt sich, daß Kinder aus beiden Gruppen bei ihren Geschichten, beim Herrichten des Festessens oder beim Bau der Känguborstfalle viele originelle Ideen entwickeln und umsetzen; sicherlich auch ein Ergebnis offenen Unterrichts, bei dem die Förderung der Kreativität sehr bedeutsam ist. Für einen Großteil der Eltern gehört die Förderung der Kreativität eher zu den untergeordneten Zielen der Grundschule. Demgegenüber nimmt die Vermittlung schulischen Grundwissens einen wesentlich höheren Rangplatz ein.

3.4 Selbständigkeit

Selbständigkeit, als Fähigkeit, ohne Hilfe anderer selbsttätig zu handeln und selbstgesteuert zu lernen, wurde gerade im Planspiel in vielen Bereichen gefordert: z.B. Arbeitsaufträge verstehen, Gruppen einteilen, mit geeigneten Methoden ein definiertes Ziel in einem bestimmten Zeitlimit erreichen. Nach unserem bisherigen ersten Einblick ergeben sich für die durch Beobachtung und Dokumentation erfaßten Variablen keine signifikanten Unterschiede zwischen LuSp und Kontrollgruppe. Allerdings zeigt sich für beide beim Bewältigen einzelner Aufgaben ein hohes Selbständigkeitsniveau.

Für die Eltern der LuSp steht die Förderung der Selbständigkeit nach der Vermittlung schulischen Wissens an zweiter Stelle in der Aufgabenliste der Grundschule. Die Erwartung, daß ihre Kinder in der LuSp hier besonders unterstützt werden, war für 22,3% der Eltern das wichtigste Motiv für die Entscheidung, ihr Kind in die LuSp zu schicken. Nach unseren Befragungsergebnissen werden die Eltern der LuSp dabei nicht enttäuscht. Sie attestieren ihren Kindern anhand einer 5-stufigen Ratingskala (1 =sehr kleiner Fortschritt; 5=sehr großer Fortschritt) einen relativ hohen Zugewinn im Bereich des selbständigen Handelns (Mittelwert: 3,63).

Lehrerinnen und Lehrer, die Gelegenheit hatten, ihre Schüler über vier Jahre zu beobachten, stellen fest, daß die am deutlichsten sichtbaren Erfolge im Bereich der Selbständigkeit und Selbstsicherheit zu erkennen sind. Dabei machten wiederum die Kinder, die zum Schulanfang die unsichersten und unselbständigsten waren, die größten Fortschritte.

3.5 Soziales Lernen

In dem ersten Interview, das mit den Kindern im ersten Schuljahr durchgeführt wurde, wird deutlich, daß das Sozialleben den Kindern häufig große Probleme bereitet. Fragt man sie, was ihnen in der Schule nicht so gut gefällt, dann finden sich in der Hälfte aller Antworten Hinweise auf Schwierigkeiten im sozialen Umgang mit den Mitschülern. Ein friedliches Zusammenleben steht an erster Stelle der Wunschliste. Beim Verzaubern werden die anderen Kinder in vielen Fällen in friedlichere, ruhigere, sozial verträglichere Wesen verwandelt. Diese Probleme werden auch im zweiten Schuljahr noch deutlich benannt.

In den soziometrischen Untersuchungen, die wir in der LuSp in jedem Schuljahr zu den Dimensionen *Spielen*, *Freundschaft*, *Streit* und *Ausschluß* durchgeführt haben, ergeben sich folgende Befunde:

- Über vier Schuljahre bleiben z.T. deutliche Rangunterschiede in der Schülergruppe erhalten.
- Außenseiterpositionen nehmen merklich ab. Das ist ein sehr wichtiges Ergebnis, wenn man die entsprechende Fachliteratur einbezieht, die auf der Grundlage von empirischen Untersuchungen übereinstimmend über die Zunahme von Diskriminierung und Ausschluß im Verlauf der Grundschulzeit berichtet (Petillon, 1993).
- Die Kontaktbereitschaft im Bereich des Spielens nimmt sichtbar zu. Während im ersten Schuljahr etwa 10% der Kontaktmöglichkeiten genutzt werden, steigt dieser Wert in den einzelnen Klassen durchschnittlich auf fast 20%!
- Die Kohäsion, d.h. die Kontaktdichte (Anzahl gegenseitiger Kontakte), verdreifacht sich vom ersten bis zum vierten Schuljahr.

Unsere Befunde stehen in deutlichem Widerspruch zu Untersuchungen in Regelschulen. Es wird übereinstimmend berichtet, daß dort negative Phänomene in Sozialleben der Schülergruppe zunehmen. Offensichtlich haben Bemühungen im Bereich des Sozialen Lernens dazu beigetragen, daß sich das Sozialleben der Kinder in der LuSp eher in eine positive Richtung entwickeln konnte.

Die Auswertung eines im Planspiel eingesetzten Schülerfragebogens erbrachte im Sozialbereich signifikante Unterschiede zugunsten der LuSp in den Bereichen „Selbstpräsentation“ (sich in der Gruppe darstellen), „Nähe zur Gruppe“ und „Produktorientierung“ (gemeinsam in der Gruppe ein Ziel erreichen wollen). Beobachtungen zeigen weiterhin, daß die Kinder aus der LuSp in verschiedenen Phasen besser zuhören können, wenn andere über Ergebnisse ihrer Gruppe berichten oder wenn andere etwas vorlesen. Es wird weiterhin erkennbar, daß die LuSp-Kinder auch etwas intensiver und aufgabenbezogener auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten. Sie fühlen sich in vielen Fällen in Gruppensituationen wohler und finden schneller Kontakt zu anderen. Bei einem aufkommenden Streit finden viele LuSp-Kinder schneller eine Lösung.

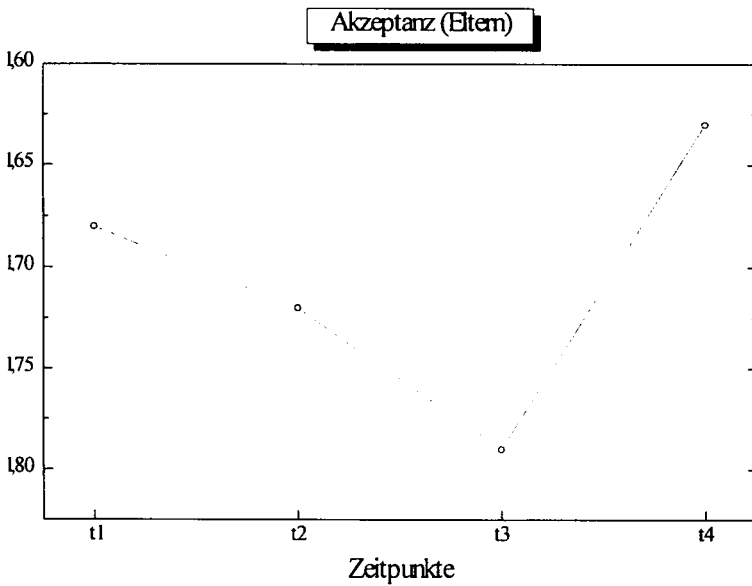
Aus der Sicht der Lehrer(innen) in der LuSp wurde der Bereich des Sozialen Lernens in der schulischen Arbeit besonders hoch gewichtet. Im Verlauf der vier Grundschuljahre zeigten sich im Vergleich zur KG deutlichere Fortschritte in den Schülergruppen: die Kontaktbereitschaft nimmt zu, das Ausmaß an Ausschluß und Diskriminierung einzelner Kinder verringert sich deutlich. Als Ergebnis einer vierjährigen Beobachtung der Kinder stellen die Lehrkräfte aus der LuSp große Fortschritte im Bereich der sozialen Kompetenz fest. Offensichtlich profitieren dabei die Kinder mit den ungünstigsten Eingangsvoraussetzungen in besonderer Weise.

Bestätigung erfährt diese Aussage auch durch die Eltern der LuSp, die ihren Kindern im Hinblick auf die soziale Entwicklung besonders hohe Fortschritte bescheinigen und dies vor allem den Bemühungen in der Schule zuschreiben.

3.6 Akzeptanz für den Modellversuch

Wir beschränken uns im folgenden auf die Aussagen der Eltern. Sie wurden in jedem Schuljahr zu allen konzeptionellen Elementen (7 Bereiche mit insgesamt 34 Akzeptanzitems) befragt und konnten ihre Zustimmung oder Ablehnung auf einer vierstufigen Skala benennen (vgl. Abb. 5).

Abbildung 5: Akzeptanz der Lern- und Spielschule:
Gesamtwert über vier Zeitpunkte (t1 = 1. Schuljahr bis t4 = 4. Schuljahr)



Die Graphik zeigt, daß der Gesamtmittelwert für alle Einzelelemente für alle vier Schuljahre auf einer vierstufigen Skala im Bereich zwischen 1 (d.h. höchste Zustimmung) und 2 liegt. Zunächst stellen wir eine geringe Abnahme der Akzeptanzwerte im zweiten und dritten Schuljahr fest, die wir in aller gebotenen Vorsicht als eine gewisse Unsicherheit bezüglich weiterführender Schulen interpretieren. Besonders bemerkenswert ist, daß zum Ende der Grundschulzeit, als Hinweis auf eine Gesamtbilanz, der beste Akzeptanzwert erzielt wurde.

Literatur

- Bundesgrundschulkonferenz (1996). *Zukunft für Kinder - Grundschule 2000*. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.
- Einsiedler, W. (1994). *Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Faust-Siehl, G. u.a. (1996). *Die Zukunft beginnt in der Grundschule*. Reinbek: Rowohlt.
- Fippinger, F. (1992). *Allgemeiner Schulleistungstest für 4. Klassen*. Weinheim: Beltz.
- Geilhardt, T. & Mühlbradt, T. (Hrsg.) (1995). *Planspiele in Personal- und Organisationsmanagement*. Göttingen: Hogrefe.

- Hemmer-Junk, K. (1995). *Kreativität: Weg und Ziel*. Frankfurt: Lang.
- Herkner, W. (1974). Inhaltsanalyse. In J. Koolwijk u.a. (Hrsg.), *Techniken der empirischen Sozialforschung*. Band 3. (S.158-191). München: Oldenbourg Verlag.
- Hopf, A. (1992). *Schulen öffnen sich*. Frankfurt: Diesterweg.
- Lehmann, G. (Hrsg.) (1977). *Simulations- und Planspiele in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, P. (1983). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Petillon, H. & Flor, D. (1995). *Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung „Lern- und Spielschule“*. Landau 1995: Institut für Grundschulpädagogik.
- Petillon, H. & Flor, D. (in Vorbereitung). *Abschlußbericht der Wissenschaftlichen Begleitung „Lern- und Spielschule“*. Landau: Institut für Grundschulpädagogik.
- Petillon, H. (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Petillon, H. (1997). *Von Adlerauge bis Zauberbaum*. Tausend Spiele für die Grundschule. Landau: Knecht.
- Portmann, R. (1989). *Übergänge nach der Grundschule*. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.
- Rieder, O. (1991). *Der Schulleistungstest für 2. Klassen (AST 2)*. Weinheim: Beltz.
- Roßbach, H.-G. (1996). Lage und Perspektive der empirischen Grundschulforschung. *Empirische Pädagogik*, 10, 167-192.
- Stufflebeam, D.L. (1972). Evaluation als Entscheidungshilfe. In Wulf, C. (Hrsg.), *Evaluation* (S. 113-145). München: Piper.
- Torrance, E. (1974) *Torrance Tests of Creative Thinking*. Massachusetts: Personal Press.
- Ulmann, G. (1973). *Kreativitätsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Wallrabenstein, W. (1993). *Offene Schule - Offener Unterricht*. Reinbek: Rowohlt.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Hanns Petillon
 Universität Koblenz-Landau
 Abteilung Landau
 Institut für Grundschulpädagogik
 August-Croissant-Straße 5
 76829 Landau

Dipl.- Psych. Doris Flor
 Universität Koblenz-Landau
 Zentrum für empirische
 pädagogische Forschung
 Friedrich-Ebert-Straße 12
 76829 Landau